

<https://helda.helsinki.fi>

Muinaisten kielten opetus : Raamatun heprea ja akkadi

Valkama, Kirsi Maria Johanna

Suomen itämainen seura
2019

Valkama , K M J & Svärd , S S 2019 , Muinaisten kielten opetus : Raamatun heprea ja akkadi . julkaisussa S Valsta & N Väisänen (toim) , Euroopan ulkopuolisten kielten opetus Suomessa . Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja , Nro 46 , Suomen itämainen seura , Helsinki , Sivut 1-29 .

<http://hdl.handle.net/10138/311725>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

EUROOPAN ULKOPUOLISTEN KIELTEN OPETUS SUOMESSA

Toimittaneet
Suvi Valsta & Niina Väisänen

Suomen Itämainen Seura
Helsinki 2019

Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 46

Copyright © 2019 Suomen Itämainen Seura

Toimitus & taitto: Lotta Aunio & Sari Nieminen

Kannen suunnittelu: Mili Carr

ISSN 0359-7938

ISBN 978-951-9380-94-0

PunaMusta Oy

Tampere 2019

MUINAISTEN KIELTEN OPETUS: RAAMATUN HEPREA JA AKKADI

Kirsi Valkama ja Saana Svärd

Muinaisten kielten opetuksen lähtökohtia

Helsingin yliopistossa opetetaan useita muinaiskieliä, joita ei enää puhuta.¹ Tästä syystä niistä käytetään usein termiä kuollut kieli, vaikka useassa tapauksessa kielen myöhempiä muotoja käytetään edelleen. Näitä kieliä ovat esimerkiksi humanistisessa tiedekunnassa opettavat akkadi ja sen murteet, syyria, aramea, heprean eri vaiheet, klassinen arabia, ugarit, muinaisen egyptin kielen eri vaiheet, sanskriitti, klassinen kreikka ja latina. Teologisessa tiedekunnassa opetetaan Raamatun hepreaa, koinee-kreikkaa ja latinaa sekä koptia. Tässä artikkelissa käytämme esimerkkinä muinaisten kielten opetuksesta kahta seemiläiseen kieliperheeseen kuuluvaa kieltä, joita kumpaakin käytettiin ja kirjoitettiin muinaisessa Lähi-idässä. Toinen on humanistisessa tiedekunnassa opettava akkadi ja toinen teologisessa tiedekunnassa opettava Raamatun heprea. Näiden esimerkkien avulla käsittelemme muinaisten kielten opetuksen historiaa Suomessa sekä niiden opettamiseen liittyviä haasteita. Artikkelin lopussa keskitytään myös siihen, miksi muinaisten kielten opettaminen on edelleen tärkeää.

Kaksi artikkelissa käsiteltävää kieltä, Raamatun heprea ja akkadi, ovat Suomessa opetushistorialtaan varsin toisistaan poikkeavia. Akkadin opetus on perinteisesti pohjautunut ajatukseen mestari–kisälli-suhteesta ja muutamasta oppilaasta, jotka on ”vihitty kielen saloihin”. Raamatun heprea taas on muun muassa kuulunut pappien ammattitaitoon, ja siten opetusryhmät ovat olleet huomattavasti suurempia. Koska standardoituja opetusmenetelmiä ja sisältöjä on ollut vähän, kielten opettajan oma

¹ Kirjoittavat haluavat kiittää lämpimästi FM, LuK Jouni Harjumäkeä arvokkaista kommentteista artikkelin käsikirjoitusvaiheessa.

(eksplisiittinen tai implisiittinen) ajatus oppimistavoitteista on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen huomattavasti näiden kielten opetuksessa.

Vastaavasti opiskelijoiden syyt opiskella hepreaa ja akkadia vaihtelevat. Akkadin opiskelija on yleensä valinnut kurssin vapaaehtoisesti ja on kiinnostunut niin kyseisestä kielestä kuin usein myös kielten opiskelusta yleensä. Teologian opiskelijoiden kohdalla tilanne on toinen, sillä useille opiskelijoille Raamatun heprea on osa pakollista opinto-ohjelmaa ja motivaatio kurssin suorittamiseen voi olla varsin vaihteleva ja vaihdella pitkän kurssin kuluessa.

Suomessa lähes jokainen koululainen opiskelee vähintään yhtä vierasta kieltä jo alakoulusta alkaen eli yliopisto-opiskelijoille kielten opiskelu on sinänsä tuttua. Nykykielten oppimista ja opetusta on tutkittu laajasti, mutta silti ei täsmälleen tiedetä, mitä aivoissa tapahtuu kieltä oppiessa. Nykykielten opetuksen tutkimuksissa on tällä hetkellä vallalla niin sanottu interaktionaalinen näkemys, jonka mukaan kieli on sosiaalisen kanssakäymisen rakentamisen väline ja kommunikatiiviset taidot nähdään kielen oppimisen korkeimpana tasona.² Tärkein tavoite ei enää ole opettaa kieltä lingvistisenä ilmiönä, vaan edistää kielitaidon oppimista.³ Muinaisten kielten opiskelussa kommunikatiiviset taidot taas eivät ole varteenotettava tavoite, ellei ajatella, että pyrkimyksenä on jonkinlainen kommunikaatio tekstin kanssa. Muinaiset kielet välittävät meille tekstien kautta kirjoittajien ajatuksia. Kun kieli välittyy ainoastaan tekstin (ei puheen) kautta, jäävät kielestä pois sellaiset kommunikaation elementit kuten painotukset, ilmeet ja eleet. Näin kielen rakenne ja kirjalliset ilmaisutavat muodostuvat tärkeiksi, jotta tekstiä voidaan ymmärtää ja analysoida.

Muinaisten kielten kurssien tavoitteeksi asetetaan usein kieliopin hallinta sekä kohdekielisen tekstin ymmärtäminen ja kääntäminen äidin-kielelle apuvälineiden avulla. Koska opiskelun tavoite on kääntämisessä ja tekstianalyysissä, on kieliopin opiskelua pidetty keskeisempänä kuin

2 Richards & Rodgers 2001: 17–19.

3 Järvinen 2014: 90–91. Yleistajuisen katsauksen kielten oppimiseen ja opettamiseen tarjoaa Päivi Pietilän ja Pekka Lintusen toimittama kirja *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (2014).

nykykielissä.⁴ Viime aikoina yhä useampi opettaja ja tutkija on esittänyt, että ajatusta kommunikaatiotaidosta kielen osaamisen korkeimpana tasona tulisi soveltaa myös muinaisiin kieliin, ja kielioppikeskeisyydestä tulisi luopua.⁵ Nykykielten opetuksella on paljon annettavaa muinaisten kielten opetukseen. Moni muinainen kieli on kuitenkin rakenteiltaan hyvin rikas ja kieliopin hallinta on edellytys kielen ymmärtämiselle. Kieliopin hallinnan merkitystä muinaisen kielen ymmärtämisessä ei voida vähätellä, ja siksi on tärkeää selvittää erilaisia tapoja tarkastella ja opettaa kielioppia. Lisäksi sen ohessa kieltä voidaan lähestyä merkityksellisten käyttöyhteyksien ja ongelmalähtöisen lähestymistavan kautta – kunhan jonkinlainen alkeellinen kielenosaamisen taso on saavutettu.⁶

Muinaisten kielten kääntäminen liittyy väistämättä kyseisten kulttuurien tutkimukseen ja laajempiin kysymyksiin kielen ja kulttuurin suhteesta. Kun eläviä kielen puhujia ei ole, kuinka voidaan saada varmuutta siitä, että moderni käännös todella tavoittaa alkuperäisen tekstin nyanssit? Kielen ja ajattelun suhde on monimutkainen. Siksi muinaisten kielten opiskelussa voidaan pitää tavoitteena myös sitä, että opiskelija oppii problematisoimaan niin omia käännöksiään kuin julkaistujen käännösten tulkintoja enemmän kuin tavallisessa nykykielten opiskelussa.

Muinaisten kielten opetusta on tutkittu vähän verrattuna nykykielten opetuksen ja pedagogiikan laajaan tutkimukseen. Vaikka pohjimmiltaan kielen oppimisen perusprosessit ovat samankaltaisia, muinaisia kieliä opetettiin pitkään erinäisistä historiallisista syistä johtuen lähes kokonaan ilman didaktiikan ja oppimistavoitteiden kriittistä reflektointia. Artikkelissa valotetaan myös tämän syitä ja seurauksia kahden tarkastelun kohteena olevan kielen avulla.

Joitain tutkimuksia muinaisten seemiläisten kielten opetuksesta tosin löytyy jo esimerkiksi 1970-luvulta, kuten J. H. Hospersin toimittama

4 Hakola & Kiilunen 2008: 677–678.

5 Katso esimerkkejä Hirsto ym. 2012: 3–4. Esimerkiksi Jerusalemissa toimiva instituutti *Polis: The Jerusalem Institute of Languages and Humanities* perustaa kreikan, latinan, aramean, heprean ja arabian opetuksensa periaatteelle opettaa näiden kielten muinaisia muotoja kuten nykykieliä.

6 Hirsto ym. 2012: 3–4.

*General Linguistics and the Teaching of Dead Hamito-Semitic Languages.*⁷ Uudempaa tutkimusta löytyy esimerkiksi erilaisista opetuskokeiluista.⁸ 1980-luvun jälkeistä aikaa on kieltenopetuksessa kutsuttu jälkimenettelmälliseksi (*post method*) ajaksi. Se ei tarkoita, että menetelmät olisivat sinänsä menettäneet merkityksensä. Ennen kaikkea on ymmärretty, että ei ole olemassa yhtä kielenopetusmenetelmää, joka sopisi kaikille. Jokainen opiskelija on erilainen, minkä vuoksi opettajan on osattava käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, tutkimustietoa ja otettava huomioon opetustilanne, jossa toimitaan. Painopiste on opetuksessa ylipäänsä siirtynyt pois opetusmenetelmistä opiskelijoihin ja oppimistilanteisiin, joiden tulisi tukea oppimista vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa. Ideaalina on, että opettaja suunnittelee vaihtelevia opetusratkaisuja, joita hän pystyy muokkaamaan luovasti tilanteen mukaan.⁹ Kielenopetusmenetelmät on tarkoituksenmukaista valita tavoitteiden mukaan. Myös muinaisia kieliä opetettaessa voidaan vuorovaikutusta ja opiskelijoiden tiedonhankintaa lisätä, vaikka kieliopin opiskelu olisi keskeisemmässä roolissa kuin nykykielten opiskelussa.

Klassisten kielten opetuksen yhteydessä syntynyt niin sanottu kielioppi-käännös-menetelmä on tunnetuimpia varhaisia kielenopetusmenetelmiä. Siinä oppimisen kohde on kieli, ei kielen käyttö, ja opettamisen menetelmänä on kääntäminen kielestä toiseen. Se edustaa strukturalistista kielikäsitystä, ja opetuksessa on keskitytty erityisesti kielen rakenteisiin ja kieliopin opettamiseen. Tällä menetelmällä toteutetut oppitunnit koostuvat usein opettajajohtoisesta tekstin analysoinnista, sanalistojen kuulustelusta ja käännöstehtävien ratkaisemisesta. Muotojen analysointi, sanojen taivutus sekä kielioppisääntöjen ja sana-

⁷ Hospers 1978.

⁸ Ks. esim. Overland 2004; Morse 2004. Overland (2004) on toteuttanut menestyksekkäästi Raamatun heprean opetusta nykykielten kommunikatiivisen menetelmin nykykielten tapaan. Kurssilla esim. tehtävänannot tehtiin Raamatun hepreaksi, osana opetusta oli erilaisia keskusteluja, pelejä, leikkejä ja kirjoitusharjoituksia. Hän esittelee artikkelissaan myös kokeilusta seuranneet hyvät oppimistulokset. Overland toteaa, että kielen oppiminen oli tällä tavoin tehokasta, mutta vaati paljon aikaa sekä pienen opetusryhmän.

⁹ Järvinen 2014: 110–112.

listojen ulkoa opettelu on keskeisessä osassa eikä luovaa kielenkäyttöä harjoiteta. Opetus keskittyy kieleen eikä tekstien sisältöä perinteisesti käsitellä välttämättä ollenkaan.¹⁰ Tämän tyyppinen opiskelu sopii niille, jotka pitävät analyttisestä kielenopiskelusta. Se tuottaa hyvää kieliopin hallintaa, mitä on pidetty keskeisenä muinaisten kielten opiskelussa. Opetusmenetelmänä se on kuitenkin yksipuolinen, eikä tue muunlaisia oppijoita. Lisäksi tekstin sisällön jääminen huomiotta voi olla epämotivoivaa opiskelijoille, joiden ensisijainen kiinnostus kohdistuu siihen.

Järvinen toteaa kiinnostavasti, että ”tutkimusta kommunikatiivisen kielenopetuksen paremmuudesta esimerkiksi kielioppipainotteiseen opetukseen verrattuna ei kuitenkaan ole.”¹¹ Olennaista on siis valita menetelmät tavoitteen mukaan. Jos tavoitteena on kielijärjestelmän oppiminen, korostetaan kielioppia ja sanastoa. Toisaalta tutkimukset eri puolilta maailmaa osoittavat, ”että kieliopin opettaminen edistää vieraan kielen taidon kehittymistä.”¹² Lukuisat tutkimukset osoittavat, että eksplisiittinen opettaminen edistää kieliopin oppimista ja lisää kielen tarkkuutta. Kaikki aikuiset eivät kuitenkaan kykene omaksumaan abstrakteja sääntöjä tai soveltamaan niitä. Nämä opiskelijat tarvitsevat runsaasti suullista ja kirjallista syötettä. Kaikki opiskelijat hyötyvät runsaasta kielisyötteestä, esimerkeistä ja harjoituksista. Kieliopin opettamisen tavoitteena ei ole sääntöjen osaaminen vaan automatisoitunut kielitaito eli nykykielissä sujuva ja vaivaton kielen tuottaminen.¹³ Muinaisissa kielissä se tarkoittaa ymmärrystä kielestä ja sen sujuvaa kääntämistä. Kieliopillinen tieto vaatii automatisoitua runsasta kielellistä syötettä ja harjoittelua.

Koska vieraan kielen taito on hitaasti opittava taito, se vaatii keskittymiskykyä ja jatkuvaa motivaation ylläpitämistä. Opetuksen tavoitteeksi on noussut entistä itsenäisempi opiskelija.¹⁴ Opettajan tehtävänä on tarjota hänelle sopivia harjoituksia, auttaa löytämään sopivia

¹⁰ Järvinen 2014: 91–94.

¹¹ Järvinen 2014: 90.

¹² Sundman 2014: 114.

¹³ Sundman 2014: 118–121.

¹⁴ Järvinen 2014: 110–111.

opiskelutekniikoita, tukea oppimista ja antaa siitä palautetta. Tiivistäen voidaan todeta, että kielen opiskelussa tarvitaan runsas, luonnollinen, mielekäs ja ymmärrettävä kielisyöte, vaihtelevia työtapoja, myönteisiä oppimiskokemuksia ja ymmärtävä oppimisympäristö.¹⁵ Opiskelijoiden kielitaidon kasvattamisen lisäksi on herätettävä heidän kiinnostuksensa, jotta he alkavat konstruoida uutta tietoa, sekä pidettävä yllä heidän motivaatiotaan ja kehitettävä heidän oppimiskykyään.¹⁶ Sisäinen motivaatio saadaan kasvamaan lisäämällä oppijoiden autonomiaa.¹⁷

Seuraavissa tämän artikkelin alaluvuissa käsitellään ensin Raamatun heprean opetusta Suomessa: sen historiaa, opetuksen toteuttamista, tavoitteita ja kehittämistä sekä sen haasteita. Tämän jälkeen samoja kysymyksiä tarkastellaan akkadin opetuksen osalta. Artikkelin lopussa esitellään akkadin opiskelijoiden opiskelijapalautetta siitä näkökulmasta, miten opiskelijat ovat kokeneet hyötynsä akkadin opinnoista osana opintojaan. Opiskelijapalaute tiivistää omalta osaltaan sen, miten muinaisten kielten opetus sijoittuu nykyiseen yliopistokenttään, ja miksi muinaisia kieliä kannattaa opiskella.

Raamatun heprean opetus Suomessa

Opetuksen historiaa

Raamatun heprealla tarkoitetaan heprean kielimuotoa, joka tunnetaan Heprealaisen Raamatun tekstistä. Sitä varhaisempaa kielimuotoa, muinaishepreaa, esiintyy piirtokirjoituksissa 800-luvulta eaa. alkaen. Heprealaisen Raamatun tekstiä on muokattu pitkän ajan kuluessa, joten tämä tekstikokoelma itsessään pitää sisällään sekä eri aikaan kirjoitettuja tekstejä, erilaisia kirjallisuuden lajeja että eriaikaista kieltä. Perinteisesti Raamatun heprea on jaettu kahteen kielivaiheeseen: klassiseen Raamatun hepreaan (n. 600–400 eaa.) ja myöhäiseen Raamatun hepreaan (n. 400–200 eaa.).

15 Hentunen 2004: 9, 12; Niitemaa 2014: 148–158; Pietilä 2014: 74.

16 Hentunen 2004: 12.

17 Pietilä 2014: 48–54.

Raamatun heprean opetuksella on pitkä perinne Suomessa. Sitä ja Uuden testamentin koinee-kreikkaa on opetettu kouluissa ja Turun kymnaasissa 1600-luvun alkupuolelta alkaen. Turun Akatemiaan myös perustettiin heti 1640 (pyhien) kielten professorin tehtävä, johon sisältyi heprean ja kreikan opetus.¹⁸ Samanlainen tilanne on tietysti useimmissa suurissa eurooppalaisissa sivistysyliopistoissa: klassisten kielten ja Raamatun heprean opetuksella on pitkät perinteet, ja ne kuuluvat edelleen opetusohjelmaan.

Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan otetaan vuosittain 170 perustutkinto-opiskelijaa sekä parikymmentä tiedekunnan ulkopuolista opiskelijaa maisteriohjelmiin. Kaikki teologian kandidaatin tutkinnon tekijät suorittavat yhden peruskurssin, joka koostuu kahdesta viiden opintopisteen laajuudesta osiosta kreikkaa, hepreaa tai latinaa. Suurin osa valitsee ainoaksi kieleksi kreikan tai latinan ja vain muutama heprean. Noin puolet tiedekunnan opiskelijoista valmistuu kuitenkin opintosuunnasta, joka syksystä 2017 alkaen on ollut nimeltään ”kirkkojen ja uskonnollisten yhteisöjen asiantuntijatyön opintosuunta” ja joka kattaa esimerkiksi evankelisluterilaisen kirkon papeilta ja lehcoreilta vaadittavat opinnot. Tämän opintolinjan opiskelijat suorittavat kymmenen opintopisteen laajuiset opinnot jokaisesta kolmesta kielestä. Kielten opiskelua voi jatkaa aineopintovaiheessa ja maisterivaiheen syventävissä opinnoissa. Teologisessa tiedekunnassa Uuden testamentin kreikan ja Raamatun heprean opetuksen järjestää eksegetiikan osasto.

Toisin kuin monissa muissa maissa Suomessa ei ole haluttu luopua ”klassisten kielten” opetuksesta osana teologian opintoja. Ne nähdään osana teologin ammattitaitoa, joka avaa hänelle mahdollisuuden lukea Raamatun tekstiä ja varhaisen kirkon lähteitä alkukielillä eikä vain käännöksinä – käännökset ovat aina jonkun toisen tekemä tulkinta. Kielten peruskurssien ensisijainen tavoite on siten välineellinen, ei kielitieteellinen, eikä kielitieteen eri teorioihin juuri perehtyä. Tavoitteena on tarjota teologeille riittävä kielitaito tekstien kääntämiseen niin, että opiskelija ymmärtää niiden sisällön syvällisemmin. Opiskelijat ilmaisevat

¹⁸ Karttunen 2011: 21, 27, 37.

tämän tavoitteet usein myös syyksi, joka pitää opiskelumotivaatiota yllä. Kielitaidon karttuessa huomataan käännosten tulkinnallisuus ja halutaan ymmärtää, opiskelijoita lainaten, ”mitä tekstissä oikeasti sanotaan”.

Teologian opiskelijoista monet, jotka suorittavat sekä heprean, kreikan että latinan peruskurssin, kokevat opinnot kuitenkin raskaiksi. Kolmen kielen opiskelu alkeista – heprean ja kreikan tapauksessa aakkosista alkaen – sellaiselle tasolle, joissa kieltä pystyy kääntämään itsenäisesti apuvälineiden avulla, on yksinkertaisesti työlästä ja vaatii aikaa. Kyse on kolmesta laajasta kurssista. Monilla opiskelijoilla on ennakkoluuloja liittyen kurssien vaikeuteen sekä niiden vaatimaan työmäärään. Lisäksi kieliopinnot poikkeavat monella tapaa muista teologian opinnoista. Harva teologian opiskelija on suuntautunut kielitieteellisesti, ja opiskelijoilla on kielten kurssien suhteen vaihtelevia tavoitteita. Myöskään kursseille annetut tavoitteet eivät ole ensisijassa kielitieteellisiä vaan tähtäävät, kuten sanottu, kääntämiseen apuvälineiden avulla ja tekstin sisällön syvällisempään ymmärtämiseen.

Teologisessa tiedekunnassa toteutettiin 2000-luvun alkupuolella selvitys opintojen viivästymisen syistä niille opiskelijoille, jotka eivät olleet saaneet tutkintoaan valmiiksi tavoiteaikataulussa. Vastanneista opiskelijoista kolmasosa ilmoitti yhdeksi syyksi valmistumisen viivästymiselle klassisten kielten opinnot.¹⁹ Koska näin suuri määrä opiskelijoita ilmoitti klassiset kielet yhdeksi opintojen viivästymisen syyksi, haluttiin selvittää klassisten kielten kurssien keskeyttämisen syitä. Kurssien keskeyttäneiden keskuudessa tehty selvitys osoitti, että nämä opiskelijat kokevat kurssit ennen kaikkea työläiksi ja vaikeiksi. Toinen merkittävä syy olivat erilaiset henkilökohtaiset ajankäyttöön liittyvät syyt.²⁰ Myös opiskelijoilta kurssien yhteydessä kerätty palaute on hyvin samansuuntaista; kielet vaativat paljon säännöllistä työskentelyä eikä aika tunnu riittävän. Näistä syistä kielten kursseja ja opiskelumateriaaleja on pyritty jatkuvasti kehittämään.

¹⁹ Taipale & Hirsto 2004.

²⁰ Hirsto ym. 2012: 2, 7–11.

Raamatun heprean opetuksen toteuttaminen, tavoitteet ja kehittäminen

Helsingin yliopiston opetuksen ja opiskelun tietojärjestelmästä WebOodista kerättyjen tilastojen mukaan Raamatun heprean peruskurssin suorittaa joka lukuvuosi 100–130 opiskelijaa ja näistä muutama kymmentä teologian opiskelija valitsee heprean ainoaksi tai ylimääräiseksi kieleksi. Kurssin suorittaa vuosittain myös muutama muiden tiedekuntien opiskelija. Lisäksi peruskurssin on voinut suorittaa kesäkurssina Helsingin Avoimessa yliopistossa.

Syksystä 2017 alkaen aikaisempi kymmenen opintopisteen laajuinen Raamatun heprean peruskurssi on koostunut kahdesta viiden opintopisteen laajuisesta osiosta (Heprea I ja Heprea II). Yhteensä ne käsittävät (2 x 54) 108 tuntia kontaktiopetusta sekä tentit. Viikossa kontaktiopetusta on 2 x 3 oppituntia (oppitunti on à 45 min.) ja intensiiviryhmissä 3 x 3 oppituntia. Opetusryhmissä on maksimissaan 45 opiskelijaa. Heprea I -kurssin tavoitteena on oppia lukemaan hepreaa, oppia tunnistamaan perussanastoa, oppia keskeistä kielioppia (mukaan lukien osa verbiopista) sekä kyetä kääntämään yksinkertaisia lauseita. Heprea I:n osaamistavoitteeksi on WebOodissa asetettu lukuvuonna 2017–2018:

Kurssin suoritettuaan opiskelija tuntee heprean kieltä ja sen taustalla olevaa kulttuuria. Opiskelijalla on käsitys heprean kielen luonteesta ja sen kääntämiseen liittyvistä ongelmista. Opiskelija hahmottaa käännöksen tulkinnallisen luonteen ja alkutekstin merkityksen tekstin tulkinnalle. Hän tuntee heprean kielen perusteet, hallitsee perussanaston ja ymmärtää yksinkertaisia lauseita. Opiskelija pystyy käyttämään Vanhan testamentin tieteellisiä kommentaareja. Kurssin suoritettuaan opiskelijalla on valmiudet siirtyä heprean opintojen toiseen opintojaksoon (Heprea II).²¹

Heprea II:n tavoitteena on oppia tuntemaan keskeinen verbioppi, kyetä ymmärtämään laajempia tekstikokonaisuuksia ja niiden kääntämistä, sisältöä sekä tekstihistoriaan liittyviä ongelmia. Apuvälineinä käytetään eri käännöksiä, sanakirjoja ja kielioppia. Kurssin osaamistavoitteeksi on asetettu:

21 Helsingin yliopisto 2017a.

Kurssin suoritettuaan opiskelija ymmärtää hepreankielisen Vanhan testamentin tekstejä apuneuvojen avulla. Hän tuntee ja tunnistaa tekstin muoto- ja lauseopillisia rakenteita. Hän ymmärtää, mitä keskeisiä ongelmia Vanhan testamentin heprean kääntämiseen liittyy, ja hallitsee heprean keskeisten kieliopillisten rakenteiden tavanomaiset käännösvastineet. Hän hahmottaa käännösten tulkinnallisuutta ja alkutekstiin liittyviä eroja sekä pystyy näkemään seemiläisiä kulttuurivaikutuksia länsimaaisessa kulttuurissa.²²

Määritelmät heijastavat strukturaalista kielenoppimisnäkemystä, jossa kielen rakenteiden hallinta on keskeisessä osassa.²³ Kokonaistavoitteet ovat tyypillisiä muinaisten kielten opetukselle. Kääntämiseen liittyvät kysymykset mainitaan tavoitteissa, mutta sisällöllisten kysymysten käsittelyä tai ymmärtämistä ei mainita, tosin laajempia kulttuurin ymmärtämiseen liittyviä tavoitteita tuodaan esille.

Eksegeetiikan oppiaineissa on tehty paljon kehitystyötä heprean ja kreikan peruskurssien opetuksen sekä oppimateriaalien parantamiseksi ja opiskelun helpottamiseksi. Heprean opetuksessa tilanne muuttui radikaalisti vuonna 1991, kun professori Anneli Aejmelaeuksen laatima suomenkielinen oppikirja *Täyttä hepreaa: Johdatus Vanhan testamentin hepreaan* valmistui. Sen uusin, 4. korjattu laitos, on vuodelta 2007. Suomenkielinen oppikirja, jossa esitettiin keskeinen kielioppi, oli suuri muutos opetuksessa, sillä siihen asti alkeisopetuksessa oli vuosikymmenien ajan käytetty Ivan Engnellin ruotsinkielistä kielioppia *Grammatik i gammaltestamentlig hebreiska* (ensimmäinen painos 1960, uusintapainokset 1976 ja 1987) ja erilaisia tekstimonisteita. Kurssiin sisältyvien pidempien tekstijaksojen opiskelun tueksi nykyiset emeritusprofessorit Tapani Harviainen ja Raija Sollamo laativat teoksen *Heprean tekstikirja ja sanasto* (ensimmäinen painos on vuodelta 1972 ja neljäs vuodelta 1987). Kirjassa on annettu kieliopilliset muodot kurssilla luettavista pidemmistä teksteistä sekä lyhyet johdannot teksteihin. Kirja ilmestyi uudistettuna toisena laitoksena nimellä *Raamatun heprean lukemisto* vuonna 2009. Kirjassa analysoidaan enemmän tekstejä kuin mitä kymmenen opinto-

²² Helsingin yliopisto 2017b.

²³ Richards & Rodgers 2001: 17–18.

pisteen peruskurssilla käsitellään, ja opiskelija on voinut hyödyntää sitä seuraavan vaiheen tekstejä tenttiessään.

Peruskurssin opiskelun apuna on myös TL Matti Liljeqvistin laatima suomenkielinen sanakirja *Heprea–suomi, aramea–suomi: Vanhan testamentin sanakirja* (2004). Hän on tehnyt korjatun ja laajennetun sanakirjan *Vanhan testamentin heprean ja aramean sanakirja*, joka on julkaistu 2010. Lisäksi opiskelijoilla on käytössä Mika Aspisen kirjoittama laaja *Raamatun heprean kielioppi* (2011). Suomenkielistä oppimateriaalia on siis saatavilla hyvin. Opiskelun tueksi on lisäksi tehty verkkoon Heprean perusopetuksen monimuoto-oppimisympäristö Hemmo,²⁴ jossa on erityyppisiä verkkoharjoituksia kirjainten, keskeisen sanaston ja kielioppiasioiden oppimisen tueksi. Hemmon ensimmäinen versio julkaistiin 2003, ja tehtäviä on muokattu ja lisätty vuosien varrella jonkin verran. Resursseja laajempaan muokkaustyöhön ei ole ollut, vaan sivustoa on laajennettu lähinnä opettajien ja tutkijoiden talkootyönä.

Viimeisin oppimateriaaleihin liittynyt uudistustyö oli kurssin oppikirjan uudistaminen. Uudistettu oppikirja ilmestyi syksyllä 2015 nimellä *Ihan täyttää hepreaa* ja sen tekijöitä ovat Anneli Aejmelaeus, Jutta Jokiranta, Juha Pakkala ja Kirsi Valkama. Yli kahdenkymmenen vuoden käyttökokemuksella Aejmelaeuksen laatima *Täyttää hepreaa* oli osoittautunut laajuudeltaan sopivaksi peruskurssin tarpeisiin. Kirjan tehtäviä ja esitysjärjestystä haluttiin kuitenkin muokata vuosien käyttökokemuksen ja pedagogisten tutkimusten pohjalta. Heprean opiskelussa oli havaittu tiettyjä ongelmakohtia vuodesta toiseen (ks. alla) ja niihin haluttiin tarjota lisää tukea.

Kirjan harjoitusten laadinnassa pyrittiin tarkoitukselliseen sanaston toistuvuuteen. Näin luovuttiin periaatteesta, että pienetkin harjoituksissa esiintyvät sanaparit olisivat suoraan Vanhan testamentin tekstistä. Alkuvaiheen harjoitukset luotiin tiettyihin oppimistarkoituksiin. Niissä toistuu sama perussanasto ja erityyppiset harjoitukset kohdistuvat kappaleessa esitettyihin asioihin. Kirjan alkuosassa on yleisiä konkreettisia substantiiveja, ja abstraktien sanojen osuutta lisätään vähitellen. Näin

24 Helsingin yliopiston Teologinen tiedekunta 2017.

haluttiin seurata kielen luonnollista omaksumisjärjestystä. Kun riittävän sujuva lukutaito ja perussanasto on saatu haltuun, siirrytään suoriin Vanhan testamentin lainauksiin. Opiskelun alkuvaiheessa on tehokainta keskittyä perustaitojen hankkimiseen, sillä vieraan merkkijärjestelmän käyttö ja sanasto, jossa ei ole yhteyttä aikaisemmin opittuihin kieliin, vievät paljon kognitiivista kapasiteettia. Hyvän lukutaidon ja perussanaston pohjalle on hyvä rakentaa verbiopin opiskelu, joka aloitetaan kaikkein yleisimmillä verbijuurilla. Niistä verbiopin asioista, jotka ovat erityisen haastavia suomenkieliselle opiskelijalle, pyrittiin antamaan laajasti esimerkkejä.

Kirjaan lisättiin myös joitain tietoiskuja, joissa pyritään avaamaan sanaston ja kielen avulla Vanhan testamentin sisältöön liittyvä kysymyksiä ja näin yhdistämään tietoa muilla eksegeetiikan kursseilla opiskeltaviin asioihin. Kun aikaisempi oppikirja oli laadittu myös täysin itsenäiseen opiskeluun sopivaksi, tehtiin uudistettu oppikirja hieman enemmän kurssimateriaalin näkökulmasta. Myös Hemmoon laadittiin tehtäviä, joissa harjoitellaan juuri samaa sanastoa jota kirjassa ja kurssilla käytetään. Kirjaan tulleita harjoituksia testattiin kahtena lukuvuonna heprean opiskelijoilla. Heiltä saatu palaute oli ensiarvoisen tärkeää ja käytännössä kaikkia harjoituksia muokattiin saadun palautteen perusteella. Joitakin harjoituksia poistettiin kokonaan ja toisia lisättiin tilalle, kun huomattiin tarvetta monipuolisemmalle harjoittelulle.

Raamatun heprean opetuksen haasteita

Kuten jo edellä todettiin, Raamatun heprean opiskelun lähtökohtaisena ongelmana teologisessa tiedekunnassa on sen maine vaikeana kielenä, mikä synnyttää vahvoja ennakkoasenteita. Suomenkielisen opiskelijan näkökulmasta kyseessä on myös hyvin erilainen kieli, joka muistuttaa vain vähän tuttuja länsimaisia kieliä. Opiskelu joudutaan siis monella tapaa aloittamaan nollasta. Etuna tässä on se, että opiskelijoiden lähtötilanne on yleensä sama – aikaisempaa heprean osaamista on vain harvalla opiskelijalla. Opettajien kokemuksena on, että suomenkielisen opiskelijan kannalta opiskelun suurimmat haasteet liittyvät 1) sujuvan lukutaidon

hankkimiseen, 2) perussanaston oppimiseen ja 3) verbiopin ymmärtämiseen sekä 4) sen sosiaalisen maailman ymmärtämiseen, jossa luettavat tekstit ovat syntyneet. Tekstit on kirjoitettu yli 2 000 vuotta sitten ja nykyisin tunnetut muotonsa ne ovat saavuttaneet hyvin vaiherikkaiden toimitus- ja kopiointiprosessien myötä.

Useimmat Helsingin yliopistossa opetetavat muinaiset kielet on kirjoitettu muulla merkkijärjestelmällä kuin latinalaisilla aakkosilla, joten kielen opetuksen alussa eteen tulee kysymys uuden merkkijärjestelmän opettamisesta. Tässä opetetut kielet poikkeavat toisistaan vaativuudeltaan. Heprean kirjoitusjärjestelmä on monella tapaa helpompi kuin akkadin nuolenpää, mutta myös siinä on omat haasteensa. Heprean merkkijärjestelmässä on sekä oppimista helpottavia että hidastavia piirteitä. Ensisijaisena haasteena on uusien symbolien oppiminen ja erottaminen toisistaan. Toisena haasteena on niiden uusien äänteiden oppiminen, joita suomessa tai tutuissa länsimaisissa kielissä ei ole. Näitä ovat erityisesti kurkkuäänteet, useat sibilantit sekä muutamat vokaalit. Heprean kirjoitusjärjestelmän oppimisessa on pitkälle kyse muistamisesta: kuinka uusia symboleja havainnoidaan ja opitaan muistamaan, kuinka samankaltaiset merkit erotetaan toisistaan sekä kuinka äänneasu ja visuaalinen symboli yhdistyvät mielessä.

Heprean oppimista helpottava piirre on se, että hepreaa kirjoitetaan konsonanttikirjoituksella (22 konsonanttia). Aakkoskirjoituksen eri muotoja pidetään ylipäänsä yksinkertaisina kirjoitusjärjestelminä.²⁵ Vokalisoitu heprea on ortografialtaan ”matalaa” (*shallow*) eli kirjaimet vastaavat hyvin äänteitä ja kaikki oikeinlukemiseen tarvittava tieto on näkyvissä.²⁶ Tämä helpottaa lukemista, samoin kuin se, että sanat ovat keskimäärin melko lyhyitä. Hepreassa ei ole isoja alkukirjaimia, eikä Raamatun hepreassa ole muita välimerkkejä kuin jakeiden loppumerkit. Tämä tekee merkkijärjestelmästä helpomman, mutta toisaalta vaikeuttaa ymmärtämistä joissain tilanteissa. Joillekin opiskelijoille oikealta vasemmalle etenevä kirjoitussuunta tuottaa haasteita, mutta se, että

²⁵ Song & Wiese 2010: 87.

²⁶ Abdelhadi ym. 2011: 118–119.

kirjoitussuuntia on vain yksi, eikä se voi vaihdella, helpottaa lukemista.²⁷ Ongelmallisin asia heprean lukemaan oppimisen kannalta ovat kuitenkin itse kirjainmerkit. Vaikka niillä on yhteinen historia latinalaisten aakkosten kanssa, itse kirjainmerkit näyttävät täysin erilaisilta nykymuodossaan. Heprean äänteillä ja niitä edustavilla kirjainmerkeillä on yhteys, joka joissain kirjainmerkeissä on säilynyt, mutta tämä asia on opiskeltava erikseen, eikä niiden yhteys ole suomenkieliselle opiskelijalle itsestään selvä. Muutamat konsonanttimerkeistä ovat keskenään hyvin samankaltaisia – niin samankaltaisia, että varsinkin heikosti näkyvissä teksteissä ne menevät jopa natiivilukijoiltakin sekaisin. Lisäksi viisi konsonanttia kirjoitetaan eri muodossa, jos ne ovat sanan viimeisenä kirjaimena.

Heprean lukemisessa useimmille erityisen haastavia ovat vokaalit (16 kappaletta), jotka kirjoitetaan konsonanttien ylle, alle tai viereen. Ne ovat ulkonäöltään keskenään samankaltaisia pisteitä ja viivoja, joita on vaikea erottaa toisistaan. Useissa kielissä vokaalit tuottavat lukijoille enemmän ongelmia kuin konsonantit, mutta erityisesti tämä näkyy hepreassa sekä useissa muissa seemiläisissä kielissä.²⁸ Lisäksi Raamatun heprean vokaalit ääntyvät joko pitkinä, lyhyinä tai ylilyhyinä. Nämä merkit opitaan kuitenkin yleensä melko hyvin ja tekstin lukemisesta selvittää niiden avulla. Eniten haasteita tuottavat merkit, joita käytetään useaan tarkoitukseen, kuten esimerkiksi joidenkin konsonanttimerkkien käyttäminen osoittamaan pitkää vokaalia.²⁹ Oikein lukeminen vaatii useiden sääntöjen omaksumista, mikä hankaloittaa lukemista alkuvaiheessa.

Uuden kirjainsymbolin oppiminen vaatii sekä symbolin visuaalisen asun että uuden äänten muistamista ja näiden kahden asian yhdistämistä. Työmuistilta tämä vaatii sekä visuaalisen että fonologisen informaation käsittelyä.³⁰ Mitä vahvemmin tekstin kirjoitusasu ja ääntämi-

²⁷ Song & Wiese 2010: 89.

²⁸ Schiff & Ravid 2004: 241–242.

²⁹ Muita haastavia merkkejä, joita käytetään useampaan tarkoitukseen, ovat vokaalittomuuden merkki, joka ääntyy kuitenkin joissain tilanteissa ylilyhyenä e-äänteenä sekä merkki, joka osoittaa tiettyjen konsonanttien ääntymistä klusiilina tai frikatiivina, mutta samannäköinen merkki toimii myös kahdentuneen konsonantin merkinä.

³⁰ Juffs & Harrington 2011: 139–140.

nen vastaavat toisiaan, sitä enemmän fonologista tunnistamista lukiessa tapahtuu.³¹ Tämä koskee myös vokalisoitua hepreaa. Lukemaan oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on viimeisen vuosikymmenen aikana päädytty melko yksimielisesti siihen näkemykseen, että systemaattinen kirjainmerkin ja äänteen välistä yhteyttä tukeva opetus tuottaa parempia oppimistuloksia kuin kokonaisten sanojen tunnistamiseen perustuvat opetus. Erot oppimistuloksissa näkyvät vielä jopa kuusi kuukautta opetuksen päättymisen jälkeen.³² Koko sanojen tunnistamista opetellut opiskelija joutuu joka tapauksessa tunnistamaan uusia sanoja foneettisesti,³³ joten heprean kaltaisten kielten opetuksessa yksittäisten foneemien tunnistamiseen pohjautuvan lukutavan oppiminen hyvin jo kurssin alussa helpottaa kaikkea myöhempää oppimista.

Sanaston oppimisessa suurimman ongelman tuottaa se, että sanasto poikkeaa kielistä, joita opiskelijat ovat yleensä aikaisemmin opiskelleet. Kun muistamista helpottavia yhtymäkohtia ei löydy, on sanaston opettelu aloitettava käytännössä lähes nollasta. Vieraan kielen sanaston oppimista vaikeuttavat vieras kirjoitusjärjestelmä, vieraat äänteet, sanan

31 Useat tutkijat ovat pyrkineet selvittämään mitä aivoissa tapahtuu kirjainmerkkejä tunnistettaessa, mutta tulokset eivät ole yksiselitteisiä, vaan niissä on saatu tuloksia kolmen erilaisen näkemyksen puolesta. Ensimmäisen näkemyksen mukaan kirjainmerkit muunnetaan aivoissa äänneiksi, toisen mukaan ne tunnistetaan ainoastaan visuaalis-ortografisen tiedon pohjalta ja kolmannen mukaan kaksi edellistä tunnistamistapaa yhdistyvät. Vaikka muistin toimintamekanismia ei voida yksiselitteisesti tulkita, tarvitaan lukemaan oppimiseen sekä uuden kirjaimen fonologinen että ortografinen tunnistaminen. Oney ym. 1997: 66–67.

32 Bitan & Booth 2012: 897. Bitanin ja Boothin tutkimuksessa, jossa he vertasivat yksittäisten aakkosten tunnistamiseen perustuvaa opetusta koko sanojen tunnistamiseen perustuvaan opetukseen, oli erityisen mielenkiintoista se, että aakkosten tunnistamista opiskellut ryhmä hyötyi opetusmenetelmästä myös opiskelun jälkeen – opittua ei ainoastaan unohdettu hitaammin, vaan oppimistulokset itse asiassa paranivat vielä varsinaisen opiskelun jälkeen. Bitan ja Booth esittävät, että yhden kielen aakkoskirjaimien fonologinen opettaminen tukisi myös seuraavien samanlaisella ortografialla kirjoitettavien kielten lukemaan oppimista – ensimmäisen kielen lukemaanoppimiskokemus heijastuisi siis myös seuraaviin kieliin. Bitan & Booth 2012: 898, 909–914.

33 Oney ym. 1997: 68. Lukutaidon kehittyessä lukijat siirtyvät tunnistamaan sanoja suoraan ortografian perusteella, eivätkä enää tarvitse foneettista tunnistamista tuttujen sanojen osalta (Oney ym. 1997: 81). Tätä ei kuitenkaan tarvitse erikseen opettaa, vaan jokainen kehittyy siinä yksilöllistä tahtia.

pituus, harvinaisuus ja abstrakti merkitys.³⁴ Hepreassa oppimista helpottaa ainoastaan se, että sanat ovat pääosin melko lyhyitä ja jotkut niistä toistuvat usein. Luonnollisin tapa kartuttaa sanastoa ja harjoitella sitä ovat erilaiset kommunikaatiotilanteet. Myös muinaisen kielen sanastoa voi harjoitella kommunikaatioharjoitusten avulla, mutta niiden määrää ei ole mielekästä lisätä loputtomasti, kun ajatellaan koko kurssin tavoitetta.³⁵ Sanavaraston kasvattaminen on tärkeää kielenoppimisen alkuvaiheessa, sillä ”sanavaraston laajuus korreloi kielen ymmärtämistaitojen kanssa ja ennustaa hyvin tekstinymmärtämisen tuloksia.”³⁶ Tämän jälkeen leksikaalisen verkoston tiheydellä on yhä suurempi merkitys.³⁷ Leksikaalisen verkoston muodostumista helpottaa heprean rakenne, joka pohjautuu sanojen juurikonsonantteihin ja suomea yksinkertaisempaan johdinjärjestelmään. Pidemmälle edetessä juurten tunnistamisesta tulee varsinkin sanaston oppimista nopeuttava tekijä. Schiff ja Ravid esittävät, että taustalla on psykolingvistinen todellisuus, jossa kielenkäyttäjä hahmottaa sanoja pitkälti nimenomaan juurten avulla.³⁸

Heprean verbioppi poikkeaa monelta osin länsimaisten kielten verbiopista ja siinä on paljon pieniä poikkeuksia, jotka on huomattava, jotta verbin juureen pääsee käsiksi ja verbin löytää sanakirjasta. Heprean verbikonjugaatiot kuvaavat tekemisen aspektia eivätkä niinkään aikamuotoa. Tämä on suomenkieliselle opiskelijalle usein vaikeasti hahmotuva piirre. Taivutusmuotoja ei kuitenkaan ole paljon verrattuna esimerkiksi suomen kieleen ja johdinjärjestelmä on melko selkeä, mutta sitä ehditään käsittelemään peruskurssilla vain kursorisesti. Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, onko kielioppia, kuten verbioppia, tehokkainta opettaa analyttisesti asiakokonaisuus kerrallaan vai tulisiko sitä käsitellä silloin

34 Niitemaa 2014: 149.

35 Ks. edellä viite 8.

36 Niitemaa 2014: 141–142.

37 Niitemaa 2014: 142, 144.

38 Schiff & Ravid 2004: 260–261.

kun yksittäinen asia tulee vastaan esimerkiksi tekstiä lukiessa. Tämän vuoksi eri tapoja on mielekäs vaihdella ja yhdistää.³⁹

Edellä on esitetty nimenomaan heprean opetuksen haasteita. Toisaalta on todettava, että monet opiskelijat toteavat opiskelijapalautteen yhteydessä, että heprea ei osoittautunut niin vaikeaksi kieleksi kuin mitä he kurssin alussa pelkäsivät. Useat vertaavat sitä koinnee-kreikkaan, jota ovat opiskelleet, ja lähes aina toteamus on sama: heprea on helpompaa alkeistasolla kuin kreikka. Kun alun haasteista päästään eteenpäin, avautuu alkutekstistä kiehtova ja monitulkintainen maailma. Peruskurssin kielitaidolla opiskelija ymmärtää esimerkiksi erilaisia käännösvariantteja, tekstikriittisiä ongelmia ja syitä tekstien myöhemmälle moninaisuudelle.

Akkadin opetus Suomessa

Opetuksen historiaa

Akkadin kieltä käytettiin yli kahden vuosituhannen ajan muinaisessa Lähi-idässä. Akkadin kieli jakautuu lukuisiin murteisiin, jotka ovat kuitenkin lähellä toisiaan. Päämurteita ovat assyria ja babylonia. Viimeisten esikristillisten vuosisatojen aikana akkadi kuoli puhuttuna kielenä, joskin se säilyi kirjoitettuna kielenä niukasti kristilliseen aikaan asti. Tämän jälkeen taito lukea nuolenpääkirjoitusta kuitenkin unohtui. Akkadia opittiin lukemaan uudelleen vasta 1800-luvun puolivälissä, kun eurooppalaiset arkeologit ja filologit kiinnostuivat muinaisesta Lähi-idästä ja sen kielistä.

Suomessa akkadin opetus alkoi Helsingin yliopistossa 1890-luvulla Knut Tallqvistin johdolla. Aluksi se kuului itämaiden kirjallisuuden oppituolin alle heprean, arabian, persian ja monien muiden kielten rinnalla. Vuonna 1949 Armas Salonen nimitettiin assyriologian henkilökohtaiseksi professoriksi, jolloin akkadin opetus siirtyi tämän oppituolin alle.⁴⁰

39 Sundman 2014: 122–123. Kieliopin käsittely on tehokkaampaa, jos se lähtee esimerkiksi jonkun ongelman ratkaisemisesta, pyrkimällä tietoisesti ymmärtämään, kuinka kieli rakentuu jossain tilanteessa, eikä ainoastaan pyritä opiskelemaan sääntöjä ulkoa. Hentunen 2004: 72.

40 Aro & Mattila 2007, ks. erityisesti s. 10–14.

Akkadin opiskelijamäärät ovat aina olleet – erityisesti Raamatun hepreaan verrattuna – varsin pieniä. Akkadi on kuitenkin aina herättänyt kiinnostusta sivuaineopiskelijoiden parissa, esimerkiksi seemiläisten kielten ja Vanhan testamentin eksegetiikan opiskelijoiden keskuudessa sekä kielitieteilijöiden parissa. Tarkkoja tilastoja ei ole, mutta tyypillisin opetusryhmän koko on 2000-luvulla ollut alle kymmenen opiskelijaa, joista yksi tai kaksi ovat assyriologian pääaineopiskelijoita. Vuosien varrella opetettavan kielen kurssien opintopistemäärä on vaihdellut, mutta perusopinnot ovat sisältäneet keskimäärin kymmenen opintopistettä akkadia, kun taas aine- ja syventävissä opinnoissa määrä on hieman suurempi, noin 15 opintopistettä. Opetus on vuoteen 2017 asti annettu humanistisessa tiedekunnassa, assyriologian pääaineessa, mutta syksystä 2017 alkaen Muinaisen Lähi-idän opintokokonaisuudessa.

Kaikki akkadin opiskelijat tulevat kielikurssille omasta kiinnostuksesta ja ovat hyvin motivoituneita oppimaan kieltä. Tämä johtuu siitä, että suurin osa kielen opiskelijoista on valinnut akkadin sivuaineekseen vapaaehtoisesti, oman kiinnostuksensa perusteella. Pääaineopiskelijoille akkadin opinnot ovat olennainen osa pääaineen opintoja, jolloin niillä on suuri merkitys kaikille pääaineensa vakavasti valinneille. Akkadin opiskelijoilla on silti hyvin erilaisia syitä opiskella kieltä: osa on erityisen kiinnostunut muinaisesta Lähi-idästä, osa mesopotamialaisen kirjallisuuden ja kulttuurin yhteyksistä Raamatun teksteihin, osa kielistä ylipäätään. Akkadin kielen opetuksen tarkoitus on kuitenkin perusperiaatteiltaan sama kuin heprean opetuksen: sellaisen kielitaidon opettaminen, jonka avulla opiskelija pystyy itsenäisesti apuvälineiden avulla kääntämään akkadinkielistä tekstiä (tai ainakin joitakin sen murteita).

Assyriologian oppiaine ei siis ole kohdannut samanlaisia ongelmia kuin eksegetiikan oppiaine teologisessa tiedekunnassa, jossa pakolliset kieliopinnot ovat jopa viivästyttäneet opiskelijoiden valmistumista. Toisaalta myöskään kielikursseja ja oppimateriaaleja ei ole kehitetty samassa mittakaavassa (ks. yllä). Vaikka akkadin kielen opettelu alkeista on kenties työläämpää ja vaikeampaa kuin heprean opiskelu, ei akkadin opetuksen piirissä ole tehty samanlaista työtä kielten kurssien ja opiskelumateriaalien kehittämiseksi. Eräänlaisena eetoksena on vallin-

nut ajatus siitä, että akkadin opiskelun ei pidäkään olla helppoa. Lisäksi pienemmät opetusryhmät ovat helpottaneet opetuksen räätälöimistä jokaiselle opetusryhmälle sopivaksi. Siksi opetuksen ja oppimateriaalien kehittäminen ei ole noussut opetushenkilökunnan tavoitteeksi.

Akkadin opetuksen toteuttaminen, tavoitteet ja kehittäminen

Kuten heprean peruskurssin, myös akkadin peruskurssin laajuus on jo pitkään ollut kymmenen opintopistettä. Koko 2000-luvun ajan se on sisältänyt lähiopetusta yleensä vain 56 kontaktiopetustuntia, puolet heprean kurssin opetuksesta. Tämä johtuu yksinkertaisesti assyriologian pienemmistä opetusresursseista, ei suinkaan siitä, että tämä olisi sopiva määrä opetusta vaikealle kielikurssille. Peruskurssia ei ole 2000-luvulla voitu tarjota joka vuosi, mutta kuitenkin säännöllisesti vähintään joka toinen vuosi, jolloin sen on suorittanut onnistuneesti keskimäärin 5–8 opiskelijaa. Kurssi on yleensä opetettu siten, että joka viikko on yksi kahden oppitunnin mittainen luento (2 x 45 min.).

Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksissa 2016–2017 peruskurssin murteeksi on perinteiseen tapaan valittu babylonia ja tavoitteeksi kuvataan lakonisesti: ”Opintojakson suoritettuaan opiskelija hallitsee babylonian alkeet ja pystyy auttavasti lukemaan nuolenpäätkejä.” Tämä määritelmä heijastaa assyriologiassa pitkään vallinnutta tilannetta, jossa kielenopetuksen tavoitteet ovat kulkeneet eräänlaisena ”hiljaisena tietona” opettajalta toiselle ja jossa tavoitteet ovat pitkään olleet pedagogisesti jäsentymättömiä ja implisiittisiä. Kaikkien opettajien opetussisällön ohjenuorana on joka tapauksessa ollut yleinen pyrkimys varmistaa, että opiskelijat osaavat perusnuolenpäätkeimerkit, perussanaston ja tärkeimmät kieliopin elementit. Opetuksen implisiittiset tavoitteet ovat olleet samankaltaisia heprean kanssa ja perustuneet samankaltaiseen strukturalistiseen kielenoppimisenäkemykseen.

Akkadin opetus on noudattanut pitkälti kansainvälisiä akkadin opetuksen konventioita. Assyriologia tieteenalana on pieni, mutta alusta lähtien intensiivisesti kansainvälinen. Alan kaikki professorit ovat viettäneet pitkiä aikoja ulkomailla ja luoneet hyviä kansainvälisiä yhteyksiä.

Tämä näkyy myös opetuksessa. Akkadin peruskurssien osalta on nou-
datettu kansainvälistä tapaa keskittyä akkadin muinaisbabylonian mur-
teeseen, joka on akkadin kielen eräänlainen standardimuoto ja josta on
saatavilla helposti alkuperäistekstiä opiskelijoiden käyttöön.

Helsingissä on usein kurssin alussa käyty läpi kieliopin perusteita
pelkästään harjoitusten avulla, mutta hyvin nopeasti kursseilla on siir-
rytty lukemaan akkadinkielistä tekstiä nuolenpäämerkkilistojen, sana-
kirjojen ja kielioppien avulla. Alkuvaiheessa on saatettu käyttää myös
luettavan tekstin nuolenpäämerkkejä ja sanoja selittäviä ja avaavia mate-
riaaleja. Kieliopin, sanaston ja merkkien tuntemusta on sitten syvennetty
sitä mukaa kun ilmiöitä tulee vastaan tekstissä.

Helsingissä vuosikymmenten ajan alkeiskurssin tekstinä on ollut
Hammurapin lakikokoelma muinaisbabylonialaiselta ajalta (1800-luvulta
eaa.). Tekstivalinta on hyvin perusteltu: 1) kyseessä on kulttuuri-
historiallisesti merkittävä teksti, josta lähes kaikki opiskelijat ovat kuul-
leet; 2) teksti on todella hyvin säilynyt ja merkkejä on siten varsin helppo
lukea; ja 3) lakipykälien kieli on melko yksinkertaista ja selkeää sekä siinä
on paljon toistoa. Opiskelijalle ongelmaksi voi muodostua joillain kurs-
seilla käytössä ollut tapa, jossa kielen opiskelu aloitetaan hyvin nopeasti,
jopa ensimmäisellä oppitunnilla, Hammurapin lain ensimmäisestä pykä-
lästä. Koska kyseessä on autenttinen muinainen teksti, opiskelija kohtaa
monimutkaisia verbimuotoja ja lauserakenteita jo aivan opintojen alussa.
Tilannetta voi verrata siihen, että suomen kielen opetus aloitettaisiin
avaamalla perustuslaki ja ryhtymällä selittämään ensimmäistä pykälää
kieliopillisesti. Tämä poikkeaa opiskelijoiden aiemmista kokemuksista
kielen opiskelusta ja saattaa muodostua haasteeksi.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana onkin enenevässä määrin pai-
notettu kurssin alkuosan käyttämistä kieliopin perusteiden opiskeluun ja
harjoitteluun. Tällöinkin tavoitteena on ollut siirtyä lukemaan autenttista
tekstiä mahdollisimman pian, millä on myös suuri merkitys opiskelijoijoi-
den motivaation kannalta. Luettavat tekstit valitaan harjoitellun kielioppi-
ja sanastoaineuksen mukaan eikä Hammurapin ensimmäistä lakipykälää
lueta ennen kuin sen ymmärtämiseen tarvittava kielioppi on käsitelty.

Oppimateriaalina kursseilla on käytetty opettajien itse laatimia kieliopin perusteita selittäviä monisteita täydennettyinä kopioilla joistain englanninkielisistä akkadin oppikirjojen tai kielioppien sivuista. Suuri osa opetuksesta on kuitenkin ollut kielellisten ilmiöiden suullista selittämistä. Ainoat varsinaiset kirjalliset tuet opiskeluun ovat olleet professori (nyk. emeritus) Simo Parpolan juuri Hammurapin lakia varten laatima merkkilista sekä akkadin sanakirjat englanniksi, saksaksi tai ranskaksi.

Uudessa valmisteilla olevassa babylonian suomenkielisessä oppikirjassa (Harjumäki & Svärd) lähestymistapa on toinen. Pedagogisena tavoitteena kirjassa on jäsentää kielioppia harjoitusten kautta, ei enää pelkästään autenttisen nuolenpäätekstin avulla. Suurin osa kirjasta koostuu luvuista, joista kussakin käsitellään yksi kielioppiasia harjoitusten kautta. Lisäksi jokaisessa luvussa omaksutaan jonkin verran uutta sanastoa ja uusia merkkejä. Pääpaino on siis kieliopissa, mutta esitystapa on pyritty standardoimaan: kirjaan sisältyy ainoastaan perustasolla tarvittava kielioppi, ja kaikki kielioppiasiat havainnollistetaan sekä esimerkeillä että harjoituksilla. Kirjassa on hyödynnetty laajalti aiemmin käytössä ollutta oppimateriaalia, mutta myös luotu suuri määrä uusia harjoituksia. Tällä tavalla akkadin opiskelusta on pyritty tekemää järjestelmällisempää ja helpompaa. Vaikka kirjassa pyritään hyödyntämään mahdollisimman paljon otteita autenttisista teksteistä, tätä ei ole pidetty ehdottomana periaatteena. Tärkeämpänä on pidetty opetuksellisia arvoja. Siksi kirjaa käytettäessä opiskelija ei saa samaa välitöntä kokemusta muinaisen autenttisen tekstin lukemisesta. Kirjan loppuun on kuitenkin koottu lukemisto, joka koostuu autenttisista teksteistä, muun muassa osista Hammurapin lakia. Kirjan tavoitteet ovat samat kuin kielen perusteiden kurssilla: oppia hallitsemaan muinaisbabylonian kielen ja kirjoitusjärjestelmän perusteet. Kirjan sisällön omaksutuksen jälkeen lukijalla on valmiudet assyriologian edistyneemmille kielikursseille sekä itsenäiseen opiskeluun. Kirja soveltuu myös itsenäisen opiskelun tueksi, sillä se sisältää oikeat vastaukset harjoituksiin.

Akkadin opetuksen haasteet

Akkadin opetuksen haasteista voisi kirjoittaa paljonkin. Yleisellä tasolla akkadin opetuksen ongelmana on aina ollut vähäinen kontaktiopetuksen tuntimäärä. Tämä on pakottanut opiskelijat huomattavaan omatoimisuuteen kielen opiskelussa, mikä joskus kostahtuu motivaation laskuna. Lisäksi vähäisen tuntimäärän takia on suurempi vaara, että opiskelijoiden väärinymmärrykset jäävät korjaamatta. Tässä alaluvussa keskitytään kuitenkin opettajien kokemuksen perusteella kahteen keskeisimpään konkreettiseen ongelmaan, nimittäin kirjoitusjärjestelmän ja verbijärjestelmän opettamiseen.

Akkadin, samoin kuin esimerkiksi sumerin ja heetin, kirjoitusjärjestelmä perustuu nuolenpääkirjoitusjärjestelmään. Kirjoitusjärjestelmästä on eri aikoina ja eri paikoissa erilaisia versioita. Akkadin peruskursilla keskitytään muinaisbabylonialaisen merkkijärjestelmän opettamiseen.

Nuolenpäämerkkijärjestelmä on merkitykseltään rikas. Kukin nuolenpäämerkki voidaan lukea kolmella eri perustavalla. Ensiksi, merkki voidaan lukea yhtenä tavuna. Yhdellä merkillä on usein monta vaihtoehtoista tavulukutapaa, jotka ovat usein äänteellisesti lähellä toisiaan, esimerkiksi tavut *ad*, *at*, tai *aṭ*. Toiseksi, useimmat merkit voivat toimia myös sanamerkkeinä, eli merkki voi tarkoittaa yhtä tai useampaa kokonaista sanaa. Kolmanneksi, merkki voi toimia niin sanottuna determinatiivina. Tällöin merkki ei äänny, se ainoastaan indikoi sitä, miten sen edellä tai jäljessä oleva merkki tulee ymmärtää. Determinatiiveja käytetään merkitsemään tavallisimpia käsiteluokkia, kuten vaikkapa jumalten nimiä, kaupunkien nimiä, puuesineitä tai kiviesineitä.

Kaikilla merkeillä ei ole käytössä kaikkia kolmea merkitysrekisteriä, mutta järjestelmä on silti niin monitulkintainen, että käytännössä tekstin kääntäminen aloitetaan aina tuottamalla tekstistä ensin translitteraatio, toisin sanoen latinalaisilla aakkosilla tehty versio, jossa kääntäjä indikoi mitkä merkkiarvot hän on valinnut kullekin merkille. Opetuksessa tämän prosessin voi kuvata opiskelijoille vaikka seuraavan esimerkin avulla:

- 1) Annetaan jokin perusarvo jokaiselle seuraavista viidestä merkistä: KÁ, LU; UB; TE; KA.
- 2) Tutkitaan mitä kaikkia mahdollisia arvoja näillä merkeillä on (tavuarvo, sana-arvo tai determinatiiviarvo): KÁ = *bābum* 'portti'; lu/tip/tib/dip/dib/tip/tib; up/ub/ar; te/ti; ka.
- 3) Sanakirja, kieliopin ja kontekstin avulla valitaan tulkinta ja sen pohjalta tuotetaan translitteraatio: *lu-up-te-ka*.
- 4) Viimeiseksi tuotetaan transkriptio: *bābam luptēka* ja käännös "Anna minun avata portti."

Monimerkityksisen kirjoitusjärjestelmän tulkitseminen on pitkälti harjoituksen tulosta. Käytännössä sanaston ja kieliopin opettelu on kuljettava käsi kädessä merkkien opettelu kanssa, koska useimmiten merkityksellisen translitteraation pystyy tuottamaan vasta kun on jo jokin arvaus siitä, mikä sana on kyseessä. Tämä muodostaa oppimisen kannalta hankalan kehän, joka varsinkin opintojen alkuvaiheessa voi tuntua ylittämättömältä haasteelta. Käytännössä prosessi perustuu pitkälti sisäistettyyn kielitietoon, jota voi opetuksessa parhaiten tukea harjoituksilla.⁴¹

Kuten yllä olevasta esimerkistä voi huomata, viimeisenä tulkinnan kerroksena (kohta 4) on äänteellisen todellisuuden tavoittaminen. Translitteraatio kertoo ainoastaan sen mitkä merkkien lukutavat on valittu. Tämän jälkeen tuotetaan transkriptio, jonka tavoitteena on tavoittaa se miltä kyseinen sana tai lause on luultavasti kuulostanut. Transkriptiossa vokaalin yläpuolella oleva viiva tarkoittaa pitkää vokaalia, joten esimerkiksi kohta 4 äännettäisiin suomeksi *baabam lupteeka*. Toisin kuin hepreassa, akkadissa on kohtuullisen vähän äänteitä, joiden ääntämiseen suomenkielisen tarvitsisi kiinnittää erityistä huomiota.

Kuten tästä lyhyestä johdannosta käy ilmi, akkadin kirjoitusjärjestelmä poikkeaa radikaalisti useimpien opiskelijoiden aiemmin oppimista kirjoitusjärjestelmistä ja kokemuksista. Lisäksi merkkejä on paljon enemmän kuin aakkosia. Peruskurssilla edellytetään opiskelijan opettelevan yhteensä noin 200 merkkiä kaikkine mahdollisine merkityksineen. Nuolennäppäimet eivät vertaudu mihinkään olemassa olevaan kir-

⁴¹ Tähän liittyen mielenkiintoinen artikkeli on Tarte 2013, jossa tutkitaan latinan ja proto-elman lukemisprosessia kognitiivisen lähestymistavan kannalta.

joitusjärjestelmään, joten jo niiden graafinen hahmottaminen aiheuttaa vaikeuksia. Kukin merkki muodostuu noin 1–15 kiilasta, jotka juontavat juurensa nuolenpääkirjoituksen syntymateriaaliin, saveen. Kun kii-lamaisella styluksella painettiin saveen, jälki muistuttaa hieman ”nuolenpäättä”. Opettelun alkuvaiheessa on vaikea erottaa missä yksi merkki alkaa ja toinen loppuu, sillä yksittäiset kiilat voivat olla samannäköisiä. Niiden rajat oppii tunnistamaan vasta, kun merkit tulevat silmälle tutuksi. Akkadissa ei merkitä myöskään sanojen tai lauseiden välisiä rajoja, mikä aiheuttaa pidemmälle edetessä uusia haasteita. Kaikesta tästä johtuen eräänlainen kansainvälinen ikuisuuskysymys on ollut se, voisiko tai kannattaisiko akkadia opettaa esimerkiksi arkeologeille tai teologeille ainoastaan translitteraation kautta, ilman merkkijärjestelmän opettelua.⁴²

Toinen haastava opetettava asia on verbien juurijärjestelmä. Tämä on yhteinen ongelma kaikissa seemiläisissä kielissä. Lyhyesti todettuna akkadissa lähes kaikki verbin muodot tuotetaan sijoittamalla kolme juuriradikaalia, esimerkiksi *p*, *r* ja *s*, erilaisiin kaavoihin. Esimerkiksi yksikön kolmannen persoonan preesens on *iparras* ja päättynyttä toimintaa ilmaiseva preteriti *iprus*. Opiskelijan siis täytyy opetella juuriradikaalit ja kaava, ja oppia pitämään nämä kaksi kognitiivisesti erillään. Yksinkertaistettuna operaatio toimii niin, että päässä pidetään kaava, vaikkapa preteritin *i_ _u_* ja sen ”aukkokohtiin” opitaan mentaalisesti lisäämään mitkä tahansa kolme kirjainta (eli juuriradikaalit) oikeassa järjestyksessä. Jo tämä verbinmuodostuksen tapa on monelle opiskelijalle vieras. Lisähaasteetta tuo monitulkintainen kirjoitusjärjestelmä. Usein käy niin, että sama merkkiiyhdistelmä antautuu useammalle kuin yhdelle transkriptiomahdollisuudelle. Silloin on ympäröivän kielellisen kontekstin avulla pääteltävä, mikä kieliopillinen ratkaisu on todennäköisesti oikein.

42 Ks. esim. Riemschneider 1978.

Opiskelijapalaute akkadin opinnoista

Akkadin opettajat Saana Svärd ja Jouni Harjumäki toteuttivat elokuussa 2016 mahdollisimman laajan kyselyn akkadin opintojen merkityksestä entisille (2008–2016) akkadin opiskelijoille. Vastauksia tuli yhteensä 13, mikä vastasi noin 40 prosenttia kurssin tuona aikana suorittaneista. Lomakkeessa saattoi vastata anonymisti seuraaviin kysymyksiin:

- *Oletko jatkanut akkadin opiskelua peruskurssin jälkeen?
- *Miksi halusit opiskella akkadia?
- *Millaisena koit akkadin opiskelun: esim. mielenkiintoisena/työläänä/turhana? Miksi?
- *Millaisten taitojen koet kehittyneen akkadin kursseilla varsinaisen kielitaidon lisäksi?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä muissa kieliopinnoissasi (joko suoraan kurssin antaman kielitaidon tai kurssin antamien muiden taitojen kannalta)? Miten?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä muissa opinnoissa kuin kieliopinnoissasi (joko suoraan kurssin antaman kielitaidon tai kurssin antamien muiden taitojen kannalta)? Miten?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä työ- tai muussa elämässä opintojen ulkopuolella? Miten?
- *Muita ajatuksia?

Jotkin vastaukset olivat ilahduttavan pitkiä ja vaikka vastaajien määrä on pieni, otos on varsin edustava, kun otetaan huomioon, että koko hypoteettisten vastaajien joukko kahdeksan vuoden aikana olisi joka tapauksessa alle 50 opiskelijaa. Kuten yllä on jo todettu, suurin osa opiskelijoista on sivuaineopiskelijoita. Lähes kaikki vastaajat olivat opiskelleet akkadia enemmän kuin vain peruskurssin verran (10/13). Vastauksista nousi esille tiettyjä tendenssejä siitä, miksi opiskelijoiden mielestä akkadia kannattaa opiskella.

Halu ryhtyä opiskelemaan akkadia oli vahvasti sidottu kiinnostukseen, toisin sanoen syystä tai toisesta opiskelijat kokivat muinaisen Lähi-idän kielet ja/tai kulttuurit kiehtovina (9 vastausta). Tarkempia käytännöllisiä syitä antoi muutama vastaaja: tarve liittyä usein johonkin toisen aineen vaatimuksiin, esimerkiksi akkadin opintojen antama tuki Vanhan

testamentin opintoihin, muiden seemiläisten kielten opintoihin, pro graduun tai tutkimustyöhön. Tarve päästä käsiksi alkukielisiin lähteisiin mainittiin vastauksissa kolme kertaa.

Kaikki vastaajat kuvailivat akkadin opiskelua hyvin samalla tavalla. Yleisesti ottaen sitä pidettiin työläänä ja haastavana, mutta samalla niin mielenkiintoisena että kolme vastaajaa käytti adjektiiveja ”helppoa” ja ”hauskaa”. Muutamat vastaajista antoivat myös tarkempaa palautetta opintojen sisällöstä. Opetusmetodia, siis kielioppiin ja kielen rakenteisiin keskittyvää analyyttistä lähestymistapaa, pidettiin hyvänä ja jo peruskurssin koettiin antavan hyvät valmiudet itsenäiseen työskentelyyn (3 vastausta). Spesifejä toiveita opetukseen liittyen oli kaksi: ensinnäkin toivottiin opetettavien autenttisten tekstien genrevalikoiman laajentamista sekä ”sivuainelinjaa”, jossa akkadin kieltä voisi opetella ilman merkkijärjestelmää.

Akkadin opintojen koettiin kehittäneen myös muita taitoja. Tässä kysymyksessä vastauksissa oli jonkin verran hajontaa. Useassa vastauksessa (4) mainittiin opiskelutaitojen kehittyminen yleensä (erityisesti kielten opiskelun suhteen), lähinnä koska kurssilla vaadittiin paljon. Toinen trendi oli assyriologiaan liittyvien taitojen karttuminen, mukaan lukien lähteiden hallinta ja tiedonhaku.

Muihin kieliopintoihin akkadin opintojen katsottiin vaikuttaneen positiivisesti, erityisesti (8 vastauksessa) kielten oppimisen kumulatiivisuus-efektin takia: mitä useampaa kieltä oppii, sitä helpommin niitä oppii lisää. Tämä pätee – ja vastauksissa mainittiin – erityisesti muiden seemiläisten kielten opiskeluun. Muutamat vastaajat (3) yhdistivät tähän myös yleiseen analyttisen kielitajun lisääntymisen. Konkreettista hyötyä mainittiin saadun myös muiden nuolenpääkielten opiskelussa (sumeri, heetti, ebla ja hurri). Ilahduttavasti peräti neljässä vastauksessa nousi esiin itsevarmuuden lisääntyminen kielten opiskelussa: uudet kielet ja merkkijärjestelmät eivät akkadin opintojen jälkeen enää pelottaneet.

Muissa kuin kieliopinnoissa akkadin hyödyt olivat selvästi vähäisemmät. Oikeastaan ainoa useammassa vastauksessa (4) esiin nouseva tekijä oli ymmärryksen kasvaminen liittyen Mesopotamian kulttuuriin ja sen antama perspektiivi muihin opintoihin. Kaksi vastaajaa mainitsi, että

akkadi vaikutti positiivisesti heidän muihin opintoihinsa laajemminkin (teologian opinnot, kielitiede).

Opintojen ulkopuolella akkadin hyödyistä useimmat liittyivät arvoihin tai tunteisiin. Akkadin opintoja pidettiin ”cooleina”, sivistävinä, avartavina, tai ylipäänsä muuten henkilökohtaista mielihyvää tuottavina (8 vastausta). Myös Lähi-itää yleensä ja alueen suuria historiallisia kokonaisuuksia koettiin ymmärrettävän paremmin sen ansiosta (3 vastausta).

Vastauksista näkyy, että akkadin opiskelijat, siis ainakin ne, jotka ovat vastanneet kyselyyn, ovat suurimmaksi osaksi opiskelijoita, jotka ovat nimenomaan hyötäneet kieliopilliseen analyysiin keskittyvästä opetuksesta. Vahva sisäinen motivaatio, kiinnostus kielisiin järjestelmätasolla ja vahva itseohjautuvuus opinnoissa tuntuvat näkyvän vastauksissa. Olisi kiinnostavaa saada vastauksia myös akkadin kurssin kesken jättäneiltä, sillä suurin osa vastaajista oli ainakin peruskurssin selvittäneitä akkadin taitajia. Nyt jäi selvittämättä, minkälaiset opiskelijat suorittavat kurssin onnistuneesti ja ottaako opetus erilaiset opiskelijat riittävän hyvin huomioon.

Lopuksi

Heprean opetuksessa suuret opiskelijamäärät ovat synnyttäneet haasteen, johon on pyritty vastaamaan oppimateriaalin ja opetuksen jatkuvalla kehittämisellä. Akkadin opetuksessa pienet opetusryhmät ovat mahdollistaneet henkilökohtaisemman opetuksen, jossa on luotettu opiskelijoiden vahvaan motivaatioon. Loppuyhteenvetona voidaan todeta, että nykykielten oppimisesta ja opetuksesta saatavan tiedon pohjalta tulisi hepreakin ja akkadin opetusta kehittää niin, että siitä hyötyvät kaikenlaiset opiskelijat. Kielioppipainotteinen opetus sopii niille, jotka lähestyvät kieltä analyttisesti. Kaikki opiskelijat hyötyvät muistiin tukeutuvasta sanojen ja keskeisten fraasien opiskelusta, monipuolisesta harjoittelusta ja kieli-syötteestä, jota ei aina analysoida täydellisesti. Motivaation ylläpitäminen sisällöllisten kysymysten avulla on epäilemättä olennaista, jos opiskelijoiden motivaatio ei ole kielitieteellinen. Niin muinaisten kuin elävien kielten oppiminen on hidas prosessi, jonka aikana opiskelijan motivaatio ja käsitys itsestä oppijana vaihtelee. Opettaja voi kannustuksella, motivoin-

nilla ja monipuolista oppimisympäristöä ylläpitämällä vaikuttaa osaltaan näihin seikkoihin. Myös aikaisemmilla kielenoppimiskokemuksilla on suuri merkitys, ja joskus muinaisen kielen opiskelu voikin tarjota sellaisen onnistumiskokemuksen, jota elävien kielten opiskelu ei ole antanut.

Muinaisten kielten avulla avautuu kokonaan toinen kulttuuri, johon päästään muuten käsiksi vain arkeologisten esinelöytöjen kautta. Tekstien tarkka lukeminen opettaa havaitsemaan kielen nyansseja, ymmärtämään kääntämisen haasteita ja ratkaisemaan analyttisesti haastavia ongelmia – taitoja, joita voi soveltaa kaikessa kielenkäytössä ja -tulkinnassa.

Lähteet

- ABDELHADI, Souad, Raphiq IBRAHIM & Zohar EVIATAR 2011. Perceptual Load in the Reading of Arabic: Effects of Orthographic Visual Complexity on Detection. *Writing Systems Research* 3(2): 117–127.
- ARO, Sanna & Raija MATTILA 2007. *Assyriological Studies in Finland*. (Proceedings of the Foundation of the Finnish Institute in the Middle East 1). Helsinki: Picaset.
- BIGLAN, Anthony 1973. Relationship between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. *Journal of Applied Psychology* 57(3): 204–213.
- BITAN, Tali & James R. BOOTH 2012. Offline Improvement in Learning to Read a Novel Orthography Depends on Direct Letter Instruction. *Cognitive Science* 36: 896–918.
- HAKOLA, Raimo & Jarmo KIILUNEN 2008. Teaching and Studying Biblical Languages in the Classroom and on the Web: Developments and Experiments at the University of Helsinki since the 1960s. Teoksessa A. VOITILA & J. JOKIRANTA (toim.), *Scripture in Transition*: 671–686. Leiden: Brill.
- Helsingin yliopisto 2017a. TUK-481: Hebrean I, 5 op. *WebOodi*. <weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?OpinKohd=117646326&haettuOpas=-1>, viitattu 13.4.2018.
- Helsingin yliopisto 2017b. TUK-4812: Hebrean II, 5 op. *WebOodi*. <weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?OpinKohd=117646473&haettuOpas=-1>, viitattu 13.4.2018.
- Helsingin yliopiston Teologinen tiedekunta 2017. *Raamatun heprean oppimisympäristö Hemmo*. <helsinki.fi/teol/pro/kiellet/hemmo/>, viitattu 13.4.2018.
- HENTUNEN, Anna-Inkeri 2004. *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- HIRSTO, Laura, Merja ALANNE & Niko HUTTUNEN 2012. Klassiset kielet teologian opiskelijan haasteena yliopisto-opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka* 19(1): 2–8.
- HOSPERS, Johannes H. (toim.) 1978. *General Linguistics and the Teaching of Dead Hamito-Semitic Languages*. (Studies in Semitic Languages and Linguistics 9) Leiden: Brill.
- JUFFES, Alan & Michael HARRINGTON 2011. Aspects of Working Memory in L2 Learning. *Language Teaching* 44(2): 137–166.

- JÄRVINEN, Heini-Marja 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 89–114.
- KARTTUNEN, Klaus 2011. Mooseksen kirjoista kungfutselaisuuden klassikoihin ja Jerusalemissa Siperian tundralle: Aasian-tutkimuksen vaiheet Suomessa. (Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 38) Helsinki: Suomen Itämainen Seura.
- MORSE, Mary Kate 2004. Enhancing the Learning and Retention of Biblical Languages for Adult Students. *Teaching Theology and Religion* 7(1): 45–50.
- NIITEMAA, Marja-Leena 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 138–164.
- ONEY, Banu, Mira PETER & Leonard KATZ 1997. Phonological Processing in Printed Word Recognition: Effects of Age and Writing System. *Scientific Studies of Reading* 1(1): 65–83.
- OVERLAND, Paul 2004. Can Communicative Methods Enhance Ancient Language Acquisition? *Teaching Theology and Religion* 7(1): 51–57.
- PIETILÄ, Päivi 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 45–67.
- PIETILÄ Päivi & Pekka LINTUNEN (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opetetaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- RICHARDS, Jack C. & Theodore S. RODGERS 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RIEMSCHNEIDER, Kaspar 1978. Der Unterricht des Akkadischen für Studenten der Vorderasiatischen Archäologie. Teoksessa J. HOSPERS (toim.): 23–36.
- SCHIFF, Rachel & Dorit RAVID 2004. Vowel Representation in Written Hebrew: Phonological, Orthographic and Morphological Contexts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 241–265.
- SONG, Hye Jeong & Richard WIESE 2010. Resistance to Complexity Interacting with Visual Shape: German and Korean Orthography. *Writing Systems Research* 2(2): 87–103.
- SUNDMAN, Marketta 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 114–137.
- TAIPALE, Jessica & Laura HIRSTO 2004. *Miksi opinnoissa viivästyttään ja mitä voidaan tehdä? Selvitys opinnoissaan viivästyneiden teologian opiskelijoiden viivästymisen syistä ja tuen tarpeesta*. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Pedagoginen yksikkö. Julkaisematon selvitys.
- TARTE, Ségolène 2013. Interpreting Textual Artefacts: Cognitive Insights into Expert Practices. Teoksessa C. MILLS, M. PIDD & E. WARD (toim.), *Studies in the Digital Humanities online Journal* 1: 1–24. <hrionline.ac.uk/openbook/chapter/dhc2012-tarte>, viitattu 13.4.2018.
- VEIVO, Outi 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 26–44.

